Iskolakultúra 2003/6–7

Nagy Péter Tibor

Oktatáspolitikai változások az első világháború után

Több korábbi írásomban tettem kísérletet annak bizonyítására, hogy az 1935 körüli tanügyigazgatási fordulat hasonló mértékű változást jelentett a magyar oktatásügy történetében, mint az 1945-ben, majd 1948-ban bekövetkezett iskolaszerkezeti, illetve iskolaállamosítási fordulat. (Nagy, 1985, 1992, 2002) Eme állítás érvanyagául az 1935-ös tanügyigazgatási koncepció szélsőségesen államelvű mivolta kínálkozott és kínálkozik. Abban az érvelésben a húszas évek karaktervonásainak azokat az elemeit láttam és mutattam élesebbnek, melyek a dualizmus korához kötődtek. Az utóbbi években azonban mind többet foglalkoztam az 1924/26/27-es középiskolaireform-komplexummal, illetve a húszas évek más közoktatás-politikai, felsőoktatás-politikai lépéseivel.

Mindinkább megformálódott bennem az a meggyőződés, hogy a dualizmuskori magyar oktatáspolitika – melyet a polgári alkotmányosság egyik ideáltipikus oktatáspolitikájaként jellemezhetünk – az első világháború után válságba került, s a bethleni konszolidáció során nem a dualizmuskori állapot restaurálására került sor, hanem olyan kompromisszumokra, az új elemek olyan elrejtésére, melyek – egy újabb válság után, s természetesen nem függetlenül a berlini hatalomváltástól – szinte szükségszerűen vezetettek a hómani fordulathoz, a liberális jogállami oktatáspolitikai tradíció elvetéséhez. Ezennel azt kívánom megvizsgálni – inkább csak tézisszerűen –, melyek ezek az elemek.

A Monarchia felbomlása és a történelmi ország szétesése

A Monarchia szétesése és Trianon következtében nem egyszerűen annyi történt, hogy felbomlott egy (oktatási kérdésekre egyébként ki sem terjedő) államszövetség, illetve hogy elcsatolták az ország kétharmadát, tehát méreteiben csökkent a magyar oktatási rendszer. Nem: 1918, illetve 1920 után a magyar oktatáspolitika egész kontextusa, a VKM egész helyzete megváltozott. (*Setényi*, 2002)

Az egyházakkal kapcsolatos politika alapvető változása volt, hogy egyfelől a katolikus egyház „kormányon átnyúló", „közvetlenül az uralkodóhoz" kötődő sajátos helyzete megváltozott, ugyanakkor az új országban a katolicizmus igazi többségi vallássá vált. A református egyház sajátos helyzete, miszerint a kormányzatnál jobban kötődött a függetlenségi tradíciókhoz (s eképpen a „nemzeti történeti" jelszavakkal és szimbólumokkal könnyebben operálhatott), megszűnt, viszont a kormányzó felekezeti elkötelezettsége révén sajátos informális előnyökhöz jutott. Az evangélikus egyház nemzeti sajátossága (erős német anyanyelvű kisebbség a hívek sorában) megszűnt, hívei közt elsöprő többségbe kerültek a magyar anyanyelvűek – viszont önálló, a református egyháztól független játéktere lecsökkent. Az izraelita egyház helyzete akkor is megváltozott volna, ha a változások nem járnak együtt az antiszemitizmus expanziójával, hiszen a neológia aránya óriási mértékben megnőtt. (*Balogh – Gergely*, 1993, *Gonda*, 1992)

Megváltozott a tudomány- és felsőoktatás-politika egész kontextusa: a tudománypolitika és közgyűjtemény-politika legitimitása immár nem az volt, hogy Európa egyik legnagyobb kulturális centrumával, Béccsel kell versenyre kelnie, hanem hogy egy kis nemzetállam viszonyaihoz kell alkalmazkodnia, s a versenyt is csak nálánál fejletlenebb vagy kisebb szellemi központokkal (Bukaresttel, Belgráddal, Prágával) kell állnia. (*Magyary*, 1927; *Glatz*, 1988)

A felsőoktatás-politika az 1920-at megelőző évtizedekben azon dolgozott, hogy a főiskolára készülő ifjúság számára – az ausztriaiakkal szemben – minél vonzóbbá tegye a hazai intézményeket. 1920 után diplomás-túltermelési válságról, az egyetemekre özönlő tömegekről esik szó. Hosszú évtizedeken át a magyarországi felsőoktatás-politika két centrummal, Budapesttel és a valóban távoli, egy országrész központjaként viselkedő Kolozsvárral számolhatott, a csonka országban Budapesthez közeli vidéki centrumok jelentek meg. (*Karády*, 2002; *Ladányi*, 2000; *Pukánszky*)

A közoktatás-politika legfontosabb kérdése – a nyelvkérdés – az ország egynyelvűvé válása következtében egyszerűen irrelevánssá vált, a magyarul tanítás, a magyarra való megtanítás képessége köré szerveződött – a tanítókat, iskolákat, iskolafenntartókat eszerint elrendező-minősítő – oktatáspolitika kategóriarendszerét egy teljesen újjal kellett felcserélni.

A kettős monarchia felbomlása következtében az oktatáspolitika hagyományos parlamenti erőtere (67/48) hirtelen átalakult. 1920 előtt az oktatáspolitika fő kérdéseiben az ellenzék nem tárgyi és koncepcionális, hanem „párthovatartozási" okoknál fogva opponált, az oktatáspolitika, illetve oktatásfejlesztés nagy kérdéseinek (középiskola-típusok, minősítő erő, nyelvi program, egyetemalapítás, a költségvetés növelése) kevés köze volt a jegybank, a vámterület, a hadsereg függetlenségére, illetve a birodalmi integráltságára vonatkozó, meghatározó politikai vitákhoz. Ezzel szemben 1920, illetve 1922 után nemcsak a liberális, illetve szociáldemokrata ellenzék jelenítette meg szakkérdésekben is eltérő oktatáspolitikai arculatát, hanem a két kormánypárt (lévén egyikük keresztényszocialista) is érzékelhetően eltérő mértékben azonosította önmagát – például – a legnagyobb iskolafenntartó, a katolikus egyház álláspontjával.

A tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – például a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő Hajnal István – követéséhez sem elegendő a középiskolai szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Az ágazati szereplők megváltozása

Az irányított gazdaság megerősödött – már az első világháború idején –, a várakozásokkal ellentétben azonban a gazdaság nem állt vissza a megszokott kerékvágásba, nem oldódtak a hadigazdaság kötöttségei. A gazdaság bürokratikus irányításának tartósan magas szinten maradása ahhoz vezetett, hogy a szakoktatásban tanítók számára egyre kevésbé a leendő munkáltatók, illetve szabadon szerveződő munkavállalói csoportok voltak a kívánatos partnerek: sokkal inkább az új gazdasági bürokráciák. Az iparoktatás szférájában és a – volumenében jóval kisebb – mezőgazdasági oktatásban alkalmazottakat, folyóiratait, egyesületeiket egységesen jellemzi ez. A kereskedelmi iskolák tanári kara pedig kettészakad – egy részük továbbra is az OMKE-vel, a liberális nagytőkével „barátkozik", a másik szervezet viszont a jobboldallal. A két irányból kétféle stratégia következik, az előbbi a tényleges munkapiaci sikert tekinti az oktatás beválásának, a második fordítva, abban reménykedik, hogy a gazdaság az ő értékei szerint alakul majd át, s ezen új világ számára kíván a parancsnoki pozíciókra káderekét képezni. (*KSZ*, 1920–1923)

A tudományok belső szerkezetében fokozatosan bekövetkezett változás az első világháború után tudatosodott, s ez kihatott a középiskolai oktatásra. A 19. századi magyar tudomány egyetemi és középiskolai képviselői egyaránt abban jeleskedtek, hogy a forráskritika, illetve a tudományos megfigyelés szigorú módszerességével számba vegyék a Kárpát-medence tényeit. Publikálják az oklevélanyagot, szövegkritikai alapossággal adják közzé első-, másod- vagy éppen harmadosztályú írók műveit, leírják a növény-, állat- és kőzetvilágot. A hosszú 19. század tudományképében a székfoglaló előadást (!) tartó, az iskolai értesítőben tanulmányt publikáló tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá a maga téglájával. Az iskolai szertár és könyvtár a helyi tudományos élet legfontosabb egysége (Budapest kivételével még az egyetemi városokra is igaz ez), illetve a nemzeti közgyűjtemény-hálózat központilag számon tartott szerves része. A helyi középiskolai szakkör tudományos fórum. És fordítva: az országos tudományos folyóiratok (a Századoktól a Fizikai Szemléig) tanulmányaikat nagyobb részben középiskolai tanároktól várják, a tudományos konferenciáknak többségében ők az előadói, de még a zártszámú – 50, 100, 200 fős – tudományos társaságokban is többségben vannak. Az egyetemi órakínálat is csak úgy tud sokszínű és izgalmas maradni, hogy „a nemzet" által (közadóval, tandíjjal) amúgy is eltartott középiskolai tanár, szerény díjazásért, szimbolikus tőkéjének gyarapítása céljából egyetemi magántanárként órát ad. (*OKITEK*, 1920–1924, *Magyary*, 1927)

A tudományos szférában előretörő szellemtudományi áramlat ezt a fajta – „téglákból építkező" – tudományképet megkérdőjelezi. A nagy koncepciókat, távoli összefüggéseket, nemzetközi szellemi hatásokat kedvelő, tudományáganként saját nyelvezetet kialakító szellemtudományi iskola követéséhez és az efféle tudomány színvonalas műveléséhez sokkal több olvasásra fordítható „szabadidő" kell, ezenkívül aktívabb és egyes tudományágak szociolektusaiban, jelentésárnyalataiban is tájékozott szaknyelvtudásra van szükség. Ebben a tudományos munkában már csak a legkiválóbbak vehetnek részt, lényegében a főállású tudósok, egyetemi emberek. Az alternatívák – például a szellemtörténettel szemben a társadalomtudomány teljesen új áramlatát képviselő *Hajnal István* – követéséhez sem elegendő a középiskolai szaktanárok tömegeinek meglévő képzettsége.

Természetesen a helytörténetírás, a helyi irodalmi, földrajzi, biológiai jelenségek leírása megmarad a szolid 19. századi bázison, már csak azért is, mert annak megújításához éppen olyan módszerekre lenne szükség, amelyek a szociológusok 1900 és 1919 között játszott szerepe következtében a kormányzat szemében legalábbis gyanúsak, rosszabb esetben ellenségesek voltak. Így ez a tudományos tevékenység a tudomány perifériájára kerül.

A szaktanárok erős összefonódottsága a tudományos élet köreivel tehát rohamosan gyengült, ez objektíve arra késztette őket, hogy egyrészt a nem tudományos, hanem politikai és társadalmi propagandafeladatokban (Revíziós Liga stb.) fejtsék ki aktivitásukat, másrészt hogy az oktatáspolitika elvárásainak feleljenek meg minél inkább (iskolán belüli feladatok, cserkészmozgalom stb.). Nyilvánvaló, hogy amennyiben egy szakmai csoport a tanügyigazgatással szemben egy olyan politikától független szövetségessel rendelkezik, mint az akadémiai/egyetemi érdekkör, teljesen más a viselkedésmódja, mint ha politikai szövetségesekkel rendelkezne. Különös tekintettel arra, hogy ezek a politikai szövetségesek nem nagyon jelentettek ellenzéki politikai erőket, tehát a szintén az államot és uralkodó politikai erőket képviselő tanügyigazgatással szemben csak korlátozottan lehetett rájuk támaszkodni.

A tudományos szférában való elismertségtől független kérdés, hogy a szélesebb középosztályi közvélemény mennyire értékeli a tudós tanárt. Úgy tűnik, ez is megváltozik.

A hosszú 19. század közvéleményében a tanárnak azért volt tekintélye, mert amiképpen a legnagyobb tudósok, egyetemi tanárok az uralkodók okleveleit publikálták, ugyanúgy a tanárok a helyi nemesi családokét, s ahogyan a legnagyobbak a nemzet legjelentősebb íróinak műveit adták ki kritikailag, elemezték pozitivista hatástörténeti eszközök-

kel, úgy a tanárok valamely szűkebb közösség (megye vagy felekezet) számára legfontosabbakkal tették ugyanezt stb.

1919 után viszont a közéletet, az értelmiségi közvéleményt nem az új tények hozzák lázba – noha ekkor nyílnak meg például a bécsi levéltárak, ekkor futja legjobb formáját az országos és fővárosi statisztikai hivatal, ekkorra válik világossá, hogy mennyi mindent kellene (kellett volna) tudni a technikáról és a gépekről vagy a magyar munkásosztályról –, hanem éppen ellenkezőleg, új, erősen ideologikus narratívák.

A középosztály jobboldali rétegei körében a ‚Három nemzedék' elképesztő sikerének nyilvánvalóan nincs köze a helyi régiségeket gyűjtögető történelemtanár világához, ‚Az elsodort falu' sikerének a klasszikus szigorú esztétika és filológia magyartanáraihoz, a „faji gondolat" sikerének a *Linné–Lüben–Gönczy Pál* vonalon alaktant és rendszertant tanító biológiatanárokhoz, ‚A Nyugat alkonya' sikerének a klasszikus, illetve kantiánus filozófia kategóriáiban mozgó filozófiatanárhoz. De például a *Salvatorelli* jegyezte ‚Itália története'-ben – mely az etruszkoktól *Mussolini*ig húzza a vonalat – megtestesülő Rómakép sem „teljesen" azonos azzal, amelyre az iskolában még mindig meghatározó szerepű latintanárok tekintélyüket alapozzák. (*Lackó*, 1975, *Romsics*, 1999)

A modern középosztályok, amelyek a Nyugatot és a Századunkat, vagy éppen a Szocializmust olvasták, (a jobboldallal ellentétben) nem „korszerűtlenül pozitivistának, s eképpen objektíve liberálisnak", hanem porosnak és unalmasnak tartják a középiskolai tanárok világát, már amennyiben a regényeknek, tárcáknak, pamfleteknek, kabarétréfáknak hinni lehet.

A társadalmi szövetségesek tehát „elfogytak" a középiskola körül. A szélesebb, új csoportok a munkásság, a kisiparosság, módosabb gazdák stb. számára pedig a polgári iskola minden tekintetben vonzóbb alternatíva volt, mint a középiskola.

A középiskolát végzett emberek száma a gyerekeiket iskoláztató szülők körében robbanásszerű hirtelenséggel megnőtt. Egyrészt a középiskolázás deflációja után a kilencvenes években s a század elején gyorsult fel az érettségizők aránynövekedése. (*Karády*, 1995) A demográfiai adatok tanúsága szerint e nemzedék gyerekei ekkortájt iskolások. Másrészt az elcsatolt területekről arányukat messze meghaladó mértékben jönnek át az érettségizettek, közülük is a közszolgálatban alkalmazottak. Sokan közülük már nem kapnak hasonló állást „kis-Magyarországon", de gyermekeik iskolázását mindannyian nagyon ambicionálják. (*Hajdú*, 1981)

Ez azt is jelenti, hogy a tanítók falusi, kisvárosi tekintélye mindinkább csökkent, mind több olyan szülő – és potenciális iskolaszéki tag – volt, akik érettségit szereztek, s általános műveltségük messze meghaladta a tanítóét. A tanítók – nyilván ezért is – egyre intenzívebben szorgalmazzák a középiskolai érettségire épülő felsőfokú tanítóképzést. (*Becker*, 1942)

A társadalmi szekularizáció – mely nyilván a 19. században izmosodott meg – a világháború és a forradalmak idején hirtelen láthatóvá vált. A parasztokból lett és ismét falura visszatérő katonák százezrei vitték a szekularizált életmód, szexuális szokások, erkölcsök hírét a falvak világába. Mindez az iskolafenntartó egyházak, illetve állami gondnokságok, községi iskolaszékek elnöki pozícióiban ülő egyháziak önbizalmát megingatta. 1918-ban és 1919-ben lehet, hogy tömegeket botránkoztattak meg a forradalmak egyházellenes lépései, de az önképük szerint a nemzet nagy többségét képviselő keresztény-keresztyén társadalom erői mégis csak nemzetközi segítséggel tudták visszaszerezni a hatalmukat. A magyar értelmiségi elit számos tagja nemcsak *Lovászy Márton* (1918-as őszirózsás forradalmi) kultuszminiszterkedése, de *Kunfi Zsigmond* népbiztoskodása idején is elfogadott magas tudományos pozíciókat a nyilvánvalóan antiklerikális, majd pedig ateista rendszertől.

A hagyományos egyházi adófajták, egyházi birtokjövedelmek részben Trianon következtében (mint például a Katolikus Egyetemi Alap esetében), részben az adófizetési

készség elégtelensége és a birtokgazdálkodás csődje miatt már a húszas években végképp elégtelenné váltak a roppant méretű iskolarendszer, s a nemzetközi összehasonlításban is kissé drágának tűnő egyházi apparátus eltartására. (*Balogh – Gergely*, 1993)

Az egyházak mindennek hatására látványosan az „állam felé" menekültek. Annak fejében, hogy az állami tantervekben és tankönyvekben a keresztény valláserkölcsi elvárások határozottabbá váltak, az oktatáspolitikában különösebb zokszó nélkül viselték, hogy kereszténységszocialista kézből az egyházak iránt ugyan kifejezetten barátságos, de mégis csak elsősorban világi politikai szempontokat követő *Klebelsberg* kezébe kerültek az ügyek – nem kevesebb, mint tíz esztendőre. Tudomásul vették, hogy a humángimnázium típusa visszaszorult – s saját intézményeik egy részét is görögmentessé kellett változtatniuk. Tudomásul vették, hogy a polgári iskola törvényes középfokúvá nyilvánításával az alsóközépfokon a nem egyházi iskolába járó tanulók nagy többségbe kerültek.

Cserébe olyan erős összefonódás történt, mint korábban soha: 1920-tól – a magyar történelemben először – a vasárnapi templomba járás a tankötelezettség része lett, az 1924-es törvényben a középiskola céljai közé először került be a valláserkölcs terjesztése.

Az iskolaszerkezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó forradalmi kormányzatok a pedagógustársadalom korábban kisebbségben lévő és jelentéktelennek tűnő csoportjaira támaszkodtak, melyek ezáltal hirtelen láthatókká, sőt „túlzottan is" látványosakká váltak.

Polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag-világnézetileg homogénebbnek tűnő pedagógustársadalom, a világnézeti politikai ellentétek explicitté váltak. Mindez akkor, amikor nemcsak politikai természetű tisztogatásokban, de költségvetési okokból is létszámcsökkentésben gondolkozott a kurzus. Ha a húszas évek második felére csökkent is a politikai, illetve financiális nyomás, a tanárok és tanítók tudatából már nem lehetett kitörölni az emléket – azt, ami korábban elképzelhetetlen volt –, hogy az oktatás világán belül értelmezhető fegyelmi vétség nélkül, pusztán szociáldemokrata és radikális politikai nézetek miatt tanárok és tanítók kirúghatók állásukból. Ráadásul úgy, hogy közben a sajtónyilvánosságban bárki lehet szociáldemokrata, sőt (kicsit később) még radikális is.

1919 másik hatásaképpen a „csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben" életérzése végképp tovaszállt, olyan neves pedagógiaprofesszorok, mint *Finánczy Ernő* híres ‚Négy hónap' című tanulmánya a Tanácsköztársaság reformjainak szakmai megítéléséről, *Imre Sándor* 1918-as és 1919 augusztusi politikai szerepvállalása stb. lehetetlenné tette, hogy „egyszerű szakmai képtelenségként" utasítsa el a mindenkori oktatási kormányzat a szelekciós pont feljebb vitelét, illetve a diákszociális szempontok beemelését. (*MP*, 1919, 1920, *Németh – Pukánszky*)

A változások lehetségessége egyfelől, szükségességének tudata másfelől a hagyományos „állagőrző" álláspontot lehetetlenné tette. Ennek jellegzetes következménye, hogy a szelekciós pontot objektíve lefelé nyomó 1924-es középiskolai törvénnyel együtt kellett járnia az alternatív részleges felemelkedési utat megnyitó, 1927-es polgári iskolai törvénynek. (Az elsőnek, amely az 1868-as népiskolai törvény és az 1883-as középiskolai törvény logikája által sugallt szférafelosztást megkérdőjelezte, a polgári iskolát kiemelve a népoktatási érdekkörből...)

A nyelvi értelemben nacionalista oktatáspolitika – mely az 1918 előtti évtizedeket jellemezte – Trianon következtében okafogyottá vált, minthogy a centrifugatív nemzetiségek a határon kívül kerültek, az oktatáspolitika szükségképpen fordult a nemzetfogalom új értelmezései felé.

A dualizmuskori hazafias nevelés két belső ellentmondással rendelkezett: először is számolni kellett a kultúrnemzet–államnemzet ellentmondásával. A magyar államnemzetkoncepció szerint a magyar nemzetnek bármely nemzetiségű polgár egyenjogú tagja – éppen ezért a nemzethűség minden polgárától egyformán elváratik –, másfelől viszont a

magyar kultúrnemzeti koncepció szerint a magyar állam alapvető oktatáspolitikai célja a magyar nyelv elsajátíttatása, illetve a magyar nyelv és irodalom, a magyar nemzeti történelem szimbólumrendszerének közvetítése. Ugyanakkor számolni kellett azzal a rendkívül súlyos ellentmondással, hogy az iskolán kívüli nemzeti történelmi tudat legerősebben motiváló toposzai – *Rákóczi* és a kurucok, *Kossuth* és a negyvennyolcas honvédek – csak a legnagyobb nehézségek árán voltak integrálhatók egy olyan államhoz kötődő államnemzeti tudatba, amelynek egyik legfontosabb eleme az Ausztriához és a közös uralkodóhoz fűződő alkotmányos kötelék (*Disputa*, 1940; *Glatz*, 1988; *Litván*, 1984; *Szabó M.*, 1981; *Szabó D.*, 1991; *Orosz*, 1991; *Hanák*, 1975).

Nyilvánvaló volt, hogy egy ilyen ellentmondásrendszerrel küzdő nemzeti tudatformálás – *Apponyi* és *Zichy* minisztersége alatt tapasztalható, a politikai katolicizmust megelőlegező intézkedések ellenére – sem társadalompolitikai jelszavakat, sem konfesszionális preferenciákat nem vállalhatott fel. A hazafias nevelés, a kultúrnemzeti értelemben vett magyar nemzetiséghez tartozás vonzerejét éppen azzal kívánták növelni, hogy a magyar nyelvi kultúra elfogadásán kívül nem adtak normákat. Ez a hazafias nevelés azt képviseli, hogy nem rosszabb magyar a liberális, mint a konzervatív, az izraelita, mint a keresztény, a dunántúli, mint a tiszántúli, a budapesti, mint a falusi, a frissen asszimilálódott, mint az ősi család sarja. Másfelől az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés a magyar politikai nemzethez való hűséget a Magyarországon uralkodó törvényes rend, az alkotmányosság, a magyar állam egysége elfogadásában és támogatásában definiálta.

Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek", a „nemzeti tudat" érvrendszere a speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalompolitikai érdekek közötti közös minimum" ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

A különféle felekezetű hitoktatások általában nem támogatták ezt a hazafias nevelést. A görögkeleti hitoktatás – már anyanyelvűsége révén is – a kultúrnemzeti értelemben vett hazafias nevelés célrendszerét mindenképpen sértette. A magyarosítás elkötelezettjei azt tapasztalták, hogy a vegyes nemzetiségű területeken működő magyar tannyelvű állami iskolákba éppen a hitoktatás révén csempésződik vissza a szerb, horvát, román, rutén nyelv – a hitoktatás számára garantált jogok akadályozták a nyelvi asszimiláció programját. (*MP*, 1914. 183.) Másfelől a nagy arányban a hitoktatókra és az alsópapságra támaszkodó harcos klerikalizmus már az 1890-es évektől kezdve szembeszállt az állampolgári nevelés előbb jelzett („egyformán jó magyar") üzenetével, és a „jó magyar" mivoltot mindinkább az antiliberalizmusban és antiradikalizmusban, a nagyvárosi szekularizált életmóddal, a zsidó asszimilációval való szembenállásban jelölte meg. Nemcsak a görögkeleti, de a katolikus hitoktatás is számos olyan tételt hirdetett, amely effektíve szembenállt az állam törvényes rendjével, például a házassági ügyekben vagy a bevett felekezetek – köztük az izraelita – teljes egyenjogúsága és viszonossága kérdésében, így a hitoktatás az államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés alátámasztására sem vállalkozhatott. A magyar nemzetfogalomban ugyanakkor már benne rejlettek azok a tartalékok, amelyek alapján a későbbiekben a nemzetfogalmat antiliberális és valláserkölcsi tartalommal lehetett feltölteni. Mi

ennek a magyarázata? Már a 19. század végén létrejött egy torz munkamegosztás: bizonyos értelmiségi csoportok az államra, a közjogra és a nemzetre vonatkozó állítások megfogalmazói, magyarán a nemzetkép és nemzettudat kialakításának monopóliumával rendelkeznek, más értelmiségi és polgári csoportok pedig a társadalmi, gazdasági, magánjogi értékek képviselői. E munkamegosztás következtében a századfordulón egyidejűleg épült ki a köztudatban egy liberális társadalomkép és egy avíttan nacionalista nemzettudat. E nemzettudatnak eleve része volt a magyar állam, a magyar közjog megkülönböztetett szerepére vonatkozó állítások halmaza, de mivel az értelmiségi munkamegosztás működött, senkinek nem állott érdekében, hogy „a nemzeti összetartás fokozása", „erős nemzeti állam" vagy „állampolgári jogegyenlőség", „állampolgári szabadság" alternatíváját felvesse. (*MP*, 1912; 1913)

Amikor az értelmiségi munkamegosztás Trianon következtében felborult, az egykori közhivatalnoki csoport arra kényszerült, hogy maga fogalmazza meg társadalmi koncepcióját, egy olyan koncepciót, amely az állam (azaz ők maguk) segítségével a keresztény középosztályt (azaz őket) a másik (jelentős részben zsidó) értelmiségi-polgári csoport rovására pozíciókhoz juttatja. (*Hajdú T.*, 1981; *Szabolcs*, 1965) Mivel a köztisztviselői rétegnek nem volt versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sohasem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt számukra: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek", a „nemzeti tudat" érvrendszere a speciális magyar viszonyok között nem „a szembenálló társadalompolitikai érdekek közötti közös minimum" ideológiája volt, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

A hazafias nevelés antiliberális átalakulására tehát megértek a feltételek.

A valláserkölcsi nevelés hívei viszont a forradalmak idején újabb érvanyagot gyűjtöttek antiliberális és antiradikális attitűdjükhöz, hiszen már az 1918-as forradalom csapást mért az egyházi birtokrendszerre, a vallás- és közoktatásügyi igazgatás összefonódottságára. Már a demokratikus kormány megtiltotta, hogy a hitoktatók, illetve az egyházi iskolák tanárai és igazgatói templomjárásra vagy egyházi rendezvényeken való részvételre kötelezzék tanulóikat. A keresztény magyar középosztály köztudata az ateista propagandát társadalompolitikai céllá tevő Magyar Tanácsköztársaság létrejöttéért is a liberalizmust és a radikalizmust tette felelőssé. A hitoktatás tehát antiliberálisabb lett, mint valaha. A „közös ellenség" – liberalizmus, radikalizmus, szocializmus, „bolsevizmus" – felismerésének ténye talán önmagában is elegendő lett volna a valláserkölcsi és a hazafias nevelés érdekköreinek egymásra találásához.

Ezt az egymásra találást Trianon még meg is erősítette: elvette az egyházak és az állam ellentétének legfontosabb tárgyát, azt, hogy az egyházak a szerb és a román szeparációs törekvéseket, a szlovák kultúrnemzeti ambíciókat támogatták. Az ellenforradalom pedig a koalíciós kormányzat értelmiségpolitikai és oktatáspolitikai pozícióit egy időre keresztényszocialista politikusok kezére juttatta. (*Gergely*, 1977) Így a VKM apparátusának – mint az oktatás nemzeti egysége felelősének – természetes tartózkodása a felekezetiességtől „felső" – azaz politikai – támogatás nélkül maradt. (S amikor *Vass József* prelátus helyett Klebelsberg lett a kultuszminiszter, a papok arányának csökkenését a legfelsőbb vezetésben *Kornis* államtitkári kinevezése sürgősen ellensúlyozta.) Ez is a két nevelési cél összefonódásának kedvezett. A Trianonban elcsatolt területekről menekülő értelmiségiek állás- és pozícióéhsége, illetve az államháztartás helyzetéből következő közalkalmazotti leépítések egyaránt azt követelték, hogy a politika ne egyszerűen a tisztviselők és a tanárok Tanácsköztársaságban játszott szerepét vizsgálja, hanem komplexebb ideológiai szelekciónak vesse alá őket: vizsgálja azt, hogy már 1918 előtt eleget tettek-e egy igazából csak később megjelent elvárásnak, a keresztény szellemű nevelés-

nek. Ugyanezen körök állásigénye megnyitotta az antiszemitizmus zsilipjét, amit politikai katolicizmussal, a hitoktatók antijudaizmusával és antiszemitizmusával is meg lehetett támogatni. 1918 előtt a nemzetiségiekkel szemben csak az asszimilálódó zsidósággal együtt volt esély a magyar többség megteremtésére – ez az ok Trianon után elenyészett. (A kisebbségi magyar társadalomban nem enyészett el: így például az Erdélyi Magyar Párt mindvégig a zsidók magyar nemzethez tartozását vallotta.). (*Gonda*, 1992; *Szabó M.*, 1988) A közös ellenség megjelenése és az elválasztó okok megszűnése együttesen hozták létre a „keresztény-nemzeti" ideológiát. E konzervatív eszményeket sugalló hazafias nevelés a húszas években összefonódott a valláserkölcsi neveléssel, színezte utóbbi tartalmát – de az életrend és a világnézeti nevelés szabályozását gyakorlatilag mégiscsak átengedte a valláserkölcsi nevelésnek. A hazafias nevelés a húszas években beilleszkedett a tantárgyakkal, tantervvel operáló hagyományos oktatáspolitika logikájába: nem véletlen, hogy a differenciált középiskola egységességét nemzeti tantárgyakon keresztül kívánták garantálni. A nemzetfogalom konzervatív kormány számára kívánatos alakítását pedig szakmapolitikai eszközök közbeiktatásával, például a Magyar Történelmi Társulat – a nemzeti tudat szempontjából fontos – kiadványsorozatainak támogatásával, a Magyar Szemle című folyóirat középiskolák számára történő tömeges megrendelésével, a tanárképzés ideológiai tárgyakkal való feltöltésével oldották meg.

A Bethlen-Klebelsberg-kormányzat tanügyigazgatási-oktatáspolitikai törekvései során a szűk pénzügyi lehetőségekből képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. A kormányzati erőforrásokat a VKM funkcióbővítésével tudta kiterjeszteni. E funkcióbővülés többirányú volt: az ismert szlogen szerint a VKM „maga a honvédelmi tárca", ami a propagandán túl annyiban tárgyszerűen is igaz volt, hogy tartalékos tisztek „kézbentartásának" legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve hogy az iskolai testnevelés jelentősége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – társadalompolitikai feladatokat vett át a trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újrateremtésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselőakciókkal. A VKM – a Collegium Hungaricumok rendszerével – külpolitikai feladatokat is átvállalt.

A „numerus clausus" – noha a zsidók egyetemi felvételét korlátozó 1920-as törvény nyilvánvalóan nem oktatáspolitikai célrendszerű, hanem a szélsőjobboldali diákmozgalmak kielégítését és a keresztény középosztály előnyhöz juttatását szolgálja – speciális oktatáspolitikai értelmet is nyer. A polgári oktatás társadalmi funkciója éppen abban lakozik, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket iskolázottsági egyenlőtlenséggé váltja át. Azt állítja – és fogadtatja el a társadalommal –, hogy az oktatási versengésben a legkiválóbbak válogatódnak ki, az ő társadalmi vezető szerepük tehát indokolt. És valóban: az oktatás mint versenypálya nem alkalmas arra, hogy a legalsó társadalmi csoportokat felsegítse és a legfelsőket megbuktassa, de arra igenis alkalmas, hogy a felfelé törekvő alsó középrétegek és a pozíciójukat őrző, uralomban lévő csoportok gyermekei összemérjék képességeiket és kiválogatódjanak. Az „alsó közép" legkiválóbbjaiból így válhat felső közép, s – ha az iskolázottsági pozíciók száma nem bővül kellő mértékben – a felső közép leggyengébbjei így sodródhatnak ki elitpozíciójukból.

Az „egész történet" akkor nyer értelmet, akkor és csak akkor tarthat számot a „polgári" jelzőre, ha a rendszer minden részelemére igaz: nem vizsgálja ugyan, ki mekkora erőfeszítéssel, honnan indulva teljesíti a feltételeket (eképpen tehát „igazságtalan"), de a meghatározott eredményeket produkálók között már semmilyen külső szempont alapján nem tesz különbséget.

Ebben az értelemben 1920-ig a magyar iskolarendszer minden tekintetben polgári volt. Azaz természetesen könnyebben fértek hozzá a gazdagok, mint a szegények, az iskolázottak, mint az iskolázatlanok, a városiak, mint a falusiak. Az iskolában természetesen

érvényesült, hogy akik otthonról (iskolázottsági, felekezeti anyanyelvi oknál fogva) hoztak műveltségi tőkét, olvasáskészséget, verbális kultúrát, azok könnyebben, akik nem hoztak, azok nehezebben teljesítették a feltételeket. Érvényesült, hogy az úri családból jötteket családtagjaik még gyengébb teljesítménnyel is keresztülhajtották a rendszeren, viszont a kispolgári és alsóbb családokból jöttek gyerekeit gyengébb tanulmányi eredménynél nem adták gimnáziumba, vagy néhány év után kivették, tanoncnak adták vagy a családi gazdaságban, boltban helyezték el. Természetesen érvényesült, hogy a középiskolai tanárok szívesebben adtak jó jegyet azoknak, akik az ő felekezeti, nemzetiségi, foglalkozási miliőjükből érkeztek, s kevésbé szívesen azoknak, akik kívülről jöttek.

De: ha valaki elvégezte az iskolát, megszerezte a bizonyítványt vagy annak bizonyos szintjét, senki és semmilyen módon nem akadályozhatta, hogy felsőbb osztályba léphessen.

1920-ban, amikor a numerus clausus kimondta azt, hogy az egyetemre kerülésnél az azonos feltételt – tudniillik az érettségit – teljesítők között felekezet – később eufemisztikusan fogalmazva: foglalkozási és területi hovatartozás – alapján differenciálni lehet, megszüntette a magyar oktatásügy polgári jellegét.

Természetesen egy ilyen lépést lehetetlen úgy megtenni, hogy csak egy csoportra, jelen esetben az izraeliták esélyeire hasson ki. Minden oktatási rendszer lényege, hogy legalább a rendszeren belül elismerik minősítő kompetenciáját. A numerus clausustól kezdve világossá vált: a magyar oktatási rendszerben többé nem a tudásalapú teljesítményelvé a megkérdőjelezhetetlen tekintély, hanem bárki, bármikor kijelölheti, hogy az oktatási rendszerben ki haladhat tovább és ki akadhat el.

Ennek tudata bármely rendszerben bomlasztóan hat a rendszer minden elemére. Ez a numerus clausus szélesebb értelemben vett oktatáspolitikai jelentősége.

A fenti elemek kivétel nélkül arra utalnak, hogy 1920-ban a magyar polgári fejlődés alapvetően új útra tért. A konszolidáció ennek az „új útnak" a látványosságát megszüntette, látszólag helyreállított egy működő polgári oktatási rendszert. De: az 1919/20-ban bekerült bomlasztó, illetve veszedelmes elemeket nem kiemelte vagy kiirtotta, csupán elaltatta, a külső szemlélők szemében pedig elfedte. A gazdasági világválság és a berlini fordulat ezeket az elemeket aktivizálta s fokozatosan dominánssá tette.

Irodalom

Ballér Endre (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3. évf. 3. 355–365.

Balogh Margit – Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon 1790–1992.*

Becker Vendel (1942): *Gondolatok a katolikus iskolai főhatóság szervezetéről és feladatairól.* Budapest.

Boreczky Ágnes (2000): *Magyarországi családváltozatok, 1910–1990.* Eötvös J. Kvk.

Disputa a magyar nemzetfogalomról. (1940) *Társadalomtudomány*, 4.

Donáth Péter (1997): *Iskola és politika: Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez, 1919–1944.* 2 . jav., bőv. kiad. Trezor, Budapest.

Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években.* OPKM, Budapest.

Felkai László (1998): *Zsidó iskolázás Magyarországon, 1780–1990.* OPKM, Budapest.

Felkai László (2000): Gróf Zichy János, a kultuszminiszter. *Magyar pedagógia*, 100. 1. 53–58.

Gergely Jenő (1977): *A politikai katolicizmus Magyarországon (1890 – 1950).* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Gonda László (1992): *A zsidóság Magyarországon 1526-tól 1945-ig.* Századvég, Budapest.

Hajdú Tibor (1981): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei a második világháború előtt és után. *Valóság*, 7.

Hanák Péter (1975): *Magyarország a Monarchiában.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Karády Viktor (2000): Magyar kultúrfölény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? *Educatio*, 9. 2. 239–252.

Karády Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon 1867–1945.* Replika Kör, Budapest.

Karády Viktor (2000): Zsidó orvostanhallgatók a kolozsvári magyar egyetemen (1872–1918). *Múlt és jövő*, 11. 1.

Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. *Educatio*, 3. évf. 3. 389–403.
Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés.* FPI, Budapest.
Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség.* Új Mandátum – OI, Budapest.
Kiss Tamás T. (1998): *Állami művelődéspolitika az 1920-as években: Gróf Klebelsberg Kunó kultúrát szervező munkássága.* MMI, Salgótarján.
Kiss Tamás, T. (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról: 1867–1993.* Konferencia Közp. és Szabadegy. Alapítvány, Budapest.
Klebelsberg Kuno (1990): *Tudomány, kultúra, politika: Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai, 1917–1932.* [vál., az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc] Európa, Budapest.
Klebelsberg Kuno (1999) Vál., sajtó alá rend., a bevezetést és a jegyzeteket írta T. Kiss Tamás. Új Mandátum, Budapest.
Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* OPKM, Budapest.
KSZ: Kereskedelmi szakoktatás
Lackó Miklós (1975): *Válságok, választások.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, 4. évf. 3. 485–499.
Ladányi Andor (1991): *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása.* Ts-4 Programiroda, Budapest.
Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Akad. K., Budapest.
Lukács Péter (1990): Színvonal és szelekció. OI, Budapest.
Magyary Zoltán (1927): *A magyar tudománypolitika alapvetése.*
Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában.* OPKM, Budapest.
Mann Miklós (1997): Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között. OPKM, Budapest.
Mann Miklós (1994): *Wassics Gyula.* ELTE, BTK, Neveléstud. Tanszék, Budapest.
Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája, 996–1996.* Nemz. Tankvk., Budapest.
Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok, 996–1990.* 2. kiad. OPKM, Budapest.
MP: Magyar Paedagogia
Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionálizálódás.* Keraban, Budapest.
Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása.* Educatio, Budapest.
Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok.* Új Mandátum – Oktatáskutató Intézet, Budapest.
Nagy Péter Tibor (1985): A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon 1935–1945. *Pedagógiai Szemle*, 2.
Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* 2. kiad. Nemz. Tankvk., Budapest.
Németh András (1992): *Lubrich Ágost.* OPKM, Budapest.
OKITEK Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny.
Pethő László (1991): *A tanítók és a társadalom. Történeti szociológiai megközelítés.* Educatio, Budapest.
Pukánszky Béla (1995): *Schneller István.* OPKM, Budapest.
Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet.* Nemz. Tankvk., Budapest.
Pukánszky Béla (1995): Imre Sándor neveléstana. In: Imre Sándor: *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. OPKM, Budapest.*
Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a huszadik században.* Osiris, Budapest.
Setényi János (2002): *Egy új szintézis felé avagy a hosszútávfutó magányossága.* Kézirat.
Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon.* ADU Gmk, Pomáz.
Szabó Miklós (1990): *Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986.* Medvetánc Könyvek, Budapest.
Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó, 1867–1944.* ELTE BTK Neveléstud. Tanszék, Budapest.
Szebenyi Péter (1994): Fejezetek a tankönyvjóváhagyás történetéből. *Educatio*, 3. évf. 4. 599–622.
Vincze László (1990): *Klebelsberg: Tíz év a közoktatás történetéből.* Akad. K., Budapest.

A tanulmány az OTKA, az SZPÖ, a Soros Alapítvány támogatásával folyó kutatások keretében készült.